

APPEL À CONTRIBUTIONS. LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI N° 194

Les manuels dans la classe de français

En 1999, André Choppin soulignait le rôle important des manuels qui ne sont pas de simples témoins de leur temps, mais qui peuvent être considérés comme des acteurs dans le monde éducatif. En histoire de l'éducation, des recherches importantes ont été effectuées dans le cadre des travaux de l'INRP et de la base de données *Emmanuelle* alimentée par A. Choppin. Dans les travaux en didactique, les manuels sont souvent convoqués comme un des terrains possibles d'investigation des objets de la discipline, dans une approche épistémologique notamment, ou bien comme des discours d'autorité à interroger voire à critiquer (pour une synthèse, Le Fustec et Sivan, 2005). Pourtant, dès les années 1990, de nombreux chercheurs ont souligné la nécessité des manuels (Bucheton, 1994 ; *Cahiers pédagogiques* n° 369, 1998), et/ou ont contribué à leur élaboration, allant parfois jusqu'à analyser leur propre projet, pour en montrer les logiques et les difficultés (voir notamment *Pratiques*, n° 82, 1994). Mais depuis le colloque de Saint-Lô en 1996, qui a donné lieu à une publication (Plane, 1999) peu de travaux se sont spécifiquement intéressés à la question des manuels pour la discipline français, et aucun numéro de revue récent (ni au *Français aujourd'hui*, ni dans d'autres revues de didactique du français) n'a été consacré à cet instrument pourtant encore incontournable. Seul un numéro d'*Enjeux*, déjà ancien (1999), s'intéresse spécifiquement à la question, mais uniquement autour du manuel de littérature (voir aussi Demougin, 2002).

Une étude actuelle des manuels de français reste donc à entreprendre. Le présent numéro du *Français aujourd'hui* propose de mener une réflexion sur les différents rôles que peuvent jouer les manuels dans la conception, la présentation, l'organisation et même la configuration du français comme discipline scolaire. Dans ce dossier, les manuels seront considérés en tenant compte des différents pays francophones, des différents niveaux scolaires et des différentes filières.

Le premier axe est socio-historique

Il est possible de considérer les manuels non seulement comme des reflets mais aussi comme des contributeurs importants dans l'élaboration historique des disciplines et de la culture scolaires (Chervel, 1988/1998).

Les manuels ont fortement évolué au cours des différentes périodes scolaires. A. Choppin en a élaboré une typologie qui distingue six modèles de manuels, chacun répondant à des finalités précises (1999) et à des projets éducatifs plus ou moins explicites. Cette typologie assez générale peut-elle s'appliquer aux manuels de français ? Vaut-elle, dans la discipline, pour tous les niveaux scolaires et pour les différentes filières, mais aussi pour les différents pays francophones ? Quels rôles ont pu jouer les manuels dans l'évolution de la discipline, ou dans ses représentations ?

L'intérêt peut se porter par exemple sur l'évolution d'un type de manuel (le livre unique de français du primaire, par exemple) ou sur sa spécificité (le manuel du Cours préparatoire pour l'apprentissage de la lecture-écriture, ONL, 2003), ce type d'étude étant à poursuivre. De même, peu de travaux didactiques s'intéressent aux auteurs des manuels, aux éditeurs, et plus largement aux conditions de fabrication et de production, alors que l'on peut se questionner sur les liens et les influences qu'ils ont pu avoir dans la discipline (Reuter, 1999). On peut également se demander quels rôles ont joué ces supports, comment ils ont évolué, dans leurs contenus,

dans leurs formes (voir l'apparition récente des manuels enrichis ou augmentés d'autres supports, ainsi que des manuels numériques) mais aussi dans leurs finalités éducatives et dans la prise en compte de leurs différents destinataires : élèves, enseignants, parents (Choppin, 2005).

Le second axe est celui du lien entre les pratiques dans la classe de français et les manuels

Si l'ère du soupçon des années 1970-1980 semble révolue et que les manuels ont retrouvé une forme de légitimité, la multiplication des supports pédagogiques, notamment grâce à internet, ainsi que la facilité des moyens de reproduction, ont sans doute contribué à développer de nouveaux usages des manuels, pour les enseignants comme pour les élèves. Comment travaille-t-on en classe ou comment l'enseignant « bricole »-t-il, pour reprendre l'image que P. Perrenoud (1994) emprunte à C. Levi-Strauss, avec ces outils particuliers ? Que ce soit en langue, en lecture, en écriture, et quels que soient les cycles, les niveaux et les filières, quels sont les usages en classe ou pour la classe des manuels scolaires ? On pourra envisager dans cet axe des analyses de démarches didactiques ou des présentations plus théoriques, qui analyseront les activités proposées dans les manuels, leurs enjeux, leurs finalités, etc. On pourra aussi s'intéresser aux guides du maître.

De plus, comme le remarque A. Choppin (1999), les manuels sont devenus « polyphoniques » : à la fois porteurs de savoirs, d'une documentation foisonnante, d'outils méthodologiques, il leur faut en outre tenir compte de publics hétérogènes. Les travaux de l'équipe Escol, notamment, montrent que ces « textes composites », peu étudiés, sont susceptibles d'accentuer les inégalités scolaires (Bautier *et al.*, 2005 ; Bonnery, 2015). Cette hétérogénéité trouve-t-elle un écho dans les pratiques des enseignants de français ? Comment s'emparent-ils de ces différents aspects ? Qu'en font-ils dans les classes de français ? La variation des formes des manuels et la diversité de leurs composantes sémantiques ont-elles une incidence sur l'organisation des apprentissages ?

Le troisième axe concerne les images qu'élaborent les manuels

Il s'agit de l'image de la discipline qui est construite par le découpage en matières ou sous-matières parfois regroupées (livre unique de français), parfois séparées (manuels de littérature, manuels de grammaire, manuels de méthodes). Les choix ainsi effectués ne sont pas sans incidence sur la conception de la discipline elle-même et l'on peut s'interroger sur les définitions des sous-catégories qui découpent la discipline, et sur les critères qui les justifient.

Au-delà, ces découpages contribuent à fonder une identité de la discipline, et la reconfigurent selon les niveaux scolaires ou les filières. Les recherches peuvent ainsi interroger les tensions qui apparaissent dans ces découpages ou ces regroupements au sein du français, présenté comme une discipline cloisonnée ou décloisonnée. Comme l'analyse B. Etienne dans le *Français aujourd'hui* (n° 151, 2005), ces catégories qui sont plus ou moins naturalisées dans les manuels et les pratiques induites finissent par devenir le cœur même de l'activité de l'enseignement du français.

De plus, parmi ces catégories certaines sont absentes, invisibles, ou peu mentionnées. C'est par exemple le cas de l'enseignement de l'écriture ou encore de celui de la compréhension : cette dernière qui commence à prendre place, semble encore aller de soi dans la plupart des manuels, mais on peut se demander où et comment elle est abordée et enseignée.

Par ailleurs, les manuels, par le biais des exercices qu'ils proposent, construisent une certaine image des objets enseignés, que ce soit la littérature dont les contours s'élaborent à travers la présentation des œuvres, le péri-texte et les questionnaires, ou encore la grammaire et

l'orthographe qui se construisent parfois de manière autonome, parfois en lien avec l'écriture et la lecture (Maisonneuve, 2002). Les manuels sont des lieux où le savoir scolaire se met en scène (Kuentz, 1972) et l'on peut s'interroger sur les effets produits par ces mises en texte, par les proximités ou au contraire l'éloignement de certaines composantes ou objets du français.

Enfin, les manuels renvoient et construisent des images des différents acteurs du jeu scolaire : images des élèves, plus ou moins stéréotypées, selon les genres, selon les appartenances sociales, etc. (Plane, 1999) ; images de l'enseignant, plus ou moins présent ou absent ; mais aussi images de la société et du monde. Ces différents aspects seraient à analyser car ils contribuent à faire des manuels scolaires des contributeurs importants du façonnage de la discipline et de ses entours.

Références bibliographiques :

- BAUTIER É., CRINON J., DELARUE-BRETON C. et MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignés ? », *Repères* n° 45, p. 63-79.
- BONNÉRY S. (dir.) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La dispute.
- BUCHETON D. (1994), *Le retour des manuels : à la découverte des manuels scolaires en classe de français*, CRDP de l'Académie de Versailles.
- CHERVEL A. (1988/1998), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119, repris dans Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56.
- CHOPPIN A. (1999), « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire », dans Plane S. (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP de Basse-Normandie, p. 17-28.
- CHOPPIN A. (2005), « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », dans Bruillard E. (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 39-53.
- DEMOUGIN P. (2002), « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », *Études de linguistique appliquée*, n° 125, Paris, Didier-érudition, p. 69-81.
- ENJEUX (1999) n° 45, *Les manuels de littérature*, Namur, CEDOCEF.
- ETIENNE B. (2005), « Pour la littérature, on rajoute un intercalaire ? », *Le Français Aujourd'hui*, n°151, *Penser, classer, les catégories de la discipline*, Paris, Armand Colin, p.31-44.
- KUENTZ P. (1972), « L'envers du texte », *Littérature* n° 7, *Le discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 3-26.
- LE FUSTEC A. et SIVAN P. (2005), « Les manuels de français au feu des critiques », dans Bruillard É. (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 101-120.
- MAISONNEUVE L. (2002), *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels* (2 tomes), Paris, L'Harmattan.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2003), *Le Manuel de lecture au CP*, Paris, Scérén-CNDP & Savoir-Livre.
- PERRENOUD P. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PLANE S. (dir.) (1999), *Manuels et enseignement du français*, Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- PLANE S. (1999), « Images et guidage de l'élève virtuel. L'activité de l'élève dans les manuels français de lycée », *Enjeux* n° 45, p. 31-62.
- PRATIQUES (1994), n° 82, *Pratiques des manuels*, Metz, CRESEF.
- REUTER Y. (1999), « Quelques questions à propos des manuels », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 51-60.

Les propositions de 5000 signes maximum espaces compris, accompagnées de quelques références bibliographiques sont à envoyer avant le 15 septembre 2015 aux coordinatrices du numéro.

Marie-France Bishop
marie-france.bishop@u-cergy.com

Nathalie Denizot
nathalie.denizot@u-cergy.fr

Calendrier :

Juin 2015 : appel
Envoi des propositions : 15 septembre
Réponses aux propositions : 15 octobre 2015
Articles en première version : 1^{er} mars 2016
Expertises : mars 2016
Retour définitif des articles : 1^{er} mai 2016
Remise à l'éditeur : 15 mai 2016
Parution : 15 septembre 2016